

Coelen, Thomas

Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden

Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 148-159. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2005)*



Quellenangabe/ Reference:

Coelen, Thomas: Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden - In: Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Investitionen in die Zukunft*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 148-159 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26624 - DOI: 10.25656/01:2662

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26624>

<https://doi.org/10.25656/01:2662>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

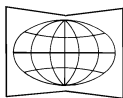
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2005

Investitionen in die Zukunft

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Thomas Coelen, Hugo Christian Dietrich,
Knut Dietrich, Gert Geißler,
Stefan Heymann, Christine Hesener,
Katrín Höhmann, Peter Hübner,
Juliane Linke, Tassilo Knauf, Olaf Köller,
Harald Ludwig, Markus Mauchle,
Gerhard Regenthal, Henning Rischkopf,
Christian Rittelmeyer, Carina Roos,
Ulrich Rosenau, Georg Rutz,
Winfried Schlaffke,
Joachim Schulze-Bergmann,
Jan Seefeldt, Stefan Sell,
Alexandra Senoner, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2004

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autoren- auskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgend- einer Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl-Design, Wiesbaden

Titelbilder: Cornelia Suhan, Dortmund

Gedruckt auf chlorfreiem Papier

Printed in Germany

ISSN 1613-1576

ISBN 3-89974114-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Investitionen in die Zukunft

Stefan Sell: Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht	10
Christian Rittelmeyer: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken	23
Peter Hübner: Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck	34
Stefan Appel: Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien	40

Berichte aus den Bundesländern

Tassilo Knauf: Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule	48
Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen	61
Ulrich Rosenau: Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg	68

Pädagogische Grundlagen

Harald Ludwig: Grundschule als Ganztagschule	79
Winfried Schlaffke: Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem	90
Gerhard Regenthal: Corporate Identity von Ganztagschulen	107

Praxis

- Knut Dietrich: Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte
und Vorgehensweisen zur Realisierung 119
- Hugo Christian Dietrich: Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“
und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule Veermoor 125

Wissenschaft und Forschung

- Katrin Höhmann/Christine Hesener/Henning Rischkopf/Carina Roos/
Jan Seefeldt: Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung 132
- Olaf Köller: Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten
aus internationalen Schulleistungstudien: Ein Beispiel aus Hessen 138
- Thomas Coelen: Synopse ganztägiger Bildungssysteme.
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und
den Niederlanden 148
- Gert Geißler: Ganztagschule in der DDR 160

Berichte aus Österreich und der Schweiz

- Markus Mauchle: Die Ganztagsschulbestrebungen
in der Deutschschweiz 171
- Alexandra Senoner: Die Ganztagschulen in Österreich 176

Stellungnahmen

- Bundesverband deutscher Privatschulen:
Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer
Ganztagsangebote 180
- Deutscher Sportbund: Positionspapier zu den Ergebnissen
der PISA-Studie 182
- Empfehlungen der AG für Jugendhilfe 184
- BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität 188
- AES: Jugendarbeit und Ganztagschule als Bildungspartner 192
- Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule.
Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung 198

Nachrichten

- Harald Ludwig: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft –
Kooperation von Jugendhilfe und Schule im
internationalen Vergleich 205
- Ralf Augsburg/Peer Zickgraf: Den Stein ins Rollen gebracht –
Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft
Bildung und Betreuung“ 210

Georg Rutz: Ganztagschulen im Aufwind	220
Georg Rutz: Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen	223
Ralf Schmitt: Ganztagschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation	229
Stefan Heymann/Juliane Linke: Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagschulen?	236
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	241

Thomas Coelen

Synopse ganztägiger Bildungssysteme

Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden

Zwischenbilanz eines Forschungsprojekts

In diesem Beitrag ziehe ich eine erste Zwischenbilanz des Forschungsprojekts, dessen Skizze ich im letzten „Jahrbuch Ganztagsschule“ vorgestellt habe (Coelen 2003).¹ Die Zwischenbilanz ist in Form einer Zusammenschau von drei – mehr oder weniger – ‚ganztägigen‘ Bildungssystemen angelegt. Die jeweiligen Angaben zu den nationalen Bildungssystemen sind den Beiträgen von Referenten und Referentinnen der internationalen Konferenz „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich“ vom 9. bis 11.10.2003 in Bielefeld entnommen, die für den diesbezüglichen Tagungsband (Otto/Coelen 2004b) überarbeitet wurden.

Die Autorinnen und Autoren: Wolfgang Hörner (Frankreich), Lea Pulkkinen/Raija Piirtimaa (Finnland) und Manuela du Bois-Reymond (Niederlande) haben sich beim Verfassen ihrer Beiträge an einem Vergleichsraster orientiert, das eine Zusammenstellung von verschiedenen Ebenen und Kriterien der Bildungssysteme ermöglicht.² In diesem Vergleichsraster wurden vier Ebenen unterschieden: organisationsbezogene Fragen (1), personalbezogene Merkmale (2), die Perspektive der Adressaten und schließlich disziplinär-theoretische Aspekte.³ Die vier Ebenen sind nach drei bis vier Vergleichskriterien differenziert.⁴

Die jeweiligen Länderangaben zu der organisations- und der personalbezogenen Ebene werden im Folgenden nach thematischen Gesichtspunkten zusammengestellt; am Ende eines jeden Kapitels weise ich auf Informationslücken hin; zum Abschluss bewerte ich den jetzigen Forschungsstand und gebe einen Ausblick auf das weitere Vorgehen.

1. Zur Organisation (ganztägiger)⁵ Bildungssysteme

Unter organisatorischen Gesichtspunkten erscheinen mir vor allem die *Trägerschaft* (1.1) und die *Finanzierung* der Bildungssysteme (1.2), die darin vertretenen *Formen* von Bildung (1.3) und die schulbezogenen *Funktionen* der außerschulischen Arrangements (1.4) relevant.

1.1 Trägerschaft

Auf der organisatorischen Ebene sind in Bezug auf die Trägerschaft folgende Mischungsverhältnisse zwischen *Staat*, *Öffentlichkeit* und *Familien* festzustellen⁶:

Es gibt sowohl fast allein *kommunal* getragene Bildungssysteme (wie z.B. Finnland mit nur 4 % Schülern auf öffentlichen Schulen) als auch Systeme mit weit überwiegend *staatlicher* Trägerschaft (wie Frankreich mit 14 % Schülern auf öffentlichen Schulen im Primar- und 20 % im Sekundarbereich) als auch Bildungssysteme mit überwiegend *öffentlich* getragenen Schulen (wie die Niederlande mit 65 % der Schulen in Freier Trägerschaft durch Kirchen, Stiftungen, Vereine etc.).

Wie in den meisten Ländern werden die Bildungseinrichtungen in Finnland und den Niederlanden von den lokalen Behörden verwaltet⁷: In Finnland sind die Kommunen Besitzer der Schulen, die durch gewählte Gemeinderäte verwaltet werden und dabei unter Aufsicht des nationalen Bildungsministeriums stehen. In den Niederlanden werden die kommunalen Schulen (das sind nur ein Drittel aller Schulen des Landes) zunehmend durch eine juristische Körperschaft im Rahmen des Gemeindegesetzes verwaltet, diese oder die Gemeinderäte stellen Lehrkräfte, Schulleiter und Schulleiterinnen ein. Wie die Mehrheit der niederländischen Schulen unterliegen sie einer komplizierten Kopplung von einer zentralistischen Bildungspolitik an eine äußerst stark dezentralisierten Verwaltung.

Zur vollständigen Gewährleistung der „ganztägigen“ Bildungsangebote in diesen Ländern gehören noch eine Reihe weiterer Institutionen:

- die Nachmittagsclubs in den Schulen (in Finnland sind diese von Lehrern geleiteten Arbeitsgemeinschaften allerdings seit den 1990er-Jahren stark gekürzt);
- diverse Sportgruppen (die in Frankreich am freien Mittwochnachmittag eine entscheidende Rolle spielen; sie werden meist von Sportlehrern geleitet und von der *Union Nationale des Sports Scolaires et Universitaires* getragen);
- die Nachmittagsbetreuungen in kommunalen Kindertagesstätten, wie z.B. Hortangebote mit Hausaufgabehilfen und Freizeitgestaltung (in Finnland werden diese seit den 1990er-Jahren stark gekürzt, was dort u. a. zu der momentanen Diskussion um die Einführung eines Ganztagssystems beigetragen hat);
- die Angebote der Freien Träger (durch Beiträge oder Projekt- und Eigenmittel finanzierte Nachmittagsgestaltungen durch Vereine, Verbände und Initiativen);
- religiöser Unterricht und Jugendarbeit seitens der Kirchen (vor allem in Frankreich spielt dies für die Schließung der „Mittwochs-Lücke“ eine große Rolle).

Daneben gibt es noch eine ganze Reihe *privater* Lösungen: Vor allem in Frankreich verursacht der schulfreie Mittwoch(-nachmittag) erhebliche Probleme; in den Niederlanden ist die schulfreie Mittagszeit für viele Familien schwierig zu gestalten; in Finnland bleiben auf Grund der enorm hohen Beschäftigungsraten von Eltern viele Kinder an den schulfreien Nachmittagen unbeaufsichtigt.

In allen drei Ländern sind aktuell Entwicklungen zu veränderten Trägerschaften im Hinblick auf „ganztägige“ Strukturen zu beobachten:

- Da ist z.B. das verstärkte Bemühen von Ganztagsschulen um Kooperationen mit kommunalen Angeboten für Kinder und Jugendliche sowie mit Vereinen und Wohlfahrtseinrichtungen u.Ä. zu nennen, wie z.B. in Frankreich, wo dafür neuerdings besondere Mittel und Verträge bereit gestellt werden (*contrats d'aménagement du temps de l'enfant*).
- Da entwickeln sich Schulen zu Knotenpunkten verschiedener schulischer und außerschulischer Aktivitäten von unterschiedlichen Akteuren, die auf dem Schulgelände stattfinden und vom Schulleiter koordiniert und verantwortet werden, um eine Ganztagsbetreuung zu gewährleisten, wie z. B. im Modellprojekt *MUKAVA* in Finnland.⁸
- Und da gibt es Ganztagsbildungseinrichtungen, die sich nur durch Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern konstituieren können und daraufhin durch staatliche Stellen (nationale und kommunale) finanziert werden, wie z.B. in den *brede scholen* in den Niederlanden.⁹

1.2 Finanzierung

Bei der anteilig *staatlichen*, *öffentlichen* und *privaten*¹⁰ Finanzierung der Bildungssysteme gibt es folgende Mischungsverhältnisse:

- In den Niederlanden: Eine vollständig *nationalstaatliche* Finanzierung¹¹, über die die überwiegend öffentlichen Schulträger und die finanzautonomen Schulen mit den mittelzuweisenden Kommunen verhandeln (z.T. entsprechend dem Anteil benachteiligter Schüler)¹², bei gleichzeitiger *privater* Finanzierung von (nach-)müttäglicher Betreuung¹³.
- In Frankreich: Eine fast vollständig *nationalstaatliche* Finanzierung des formellen Bildungssystems (Schule und Vorschule), die deshalb für die Adressaten kostenfrei ist¹⁴, bei gleichzeitiger Finanzierung der nicht-formellen Lücken dieses Systems: Betreuung (*garderie*) für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht, Mittwoch(-nachmittags) und in den Ferien durch *private* Lösungen oder die Kommunen sowie *privat-gewerbliche* und *öffentliche* Träger (z.B. kirchliche oder laizistische Verbände), die deshalb für die Adressaten in den meisten Fällen kostenpflichtig sind.
- In Finnland: Eine gemischt *nationalstaatlich-kommunale* Finanzierung des Schulwesens¹⁵ bei gleichzeitigem Abbau kommunaler Nachmittagsbetreuungen (z.B. von Kindertagesstätten und Jugendzentren)¹⁶ sowie einer Reihe von *privaten* Lösungen seitens der Adressaten, die mit Einkommenseinbußen einhergehen (z.B. Verkürzung oder Pause der elterlichen Arbeitszeit).

1.3 Bildungsformen

Die Anteile der *formellen*, *nicht-formellen* und *informellen* Arten von Bildung¹⁷ in den Ganztagsystemen bewegen sich zwischen:

- In Frankreich: Fast ausschließlich *formellem* Unterricht¹⁸ zuzüglich weiteren *formellen* Bildungsangeboten wie z.B. Förderunterricht (*études dirigées*) und Hausaufgabenaufsicht (*études surveillées*) durch schulisches oder kommunales Personal, einer *nicht-formellen* Betreuung (*garderie*) für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht, Arbeitsgemeinschaften, die im *foyer socio-éducatif* vor allem – aber nicht nur – im verbleibenden Teil der Mittagspause durchgeführt werden¹⁹, den bereits erwähnten, mittwochs durch Lehrer angebotenen Sportgruppen und den – bis vor kurzem von Fachpersonal geleiteten – Schulbibliotheken und Medienzentren (*CDI*) im Sekundarbereich sowie Möglichkeiten der *informellen* Bildung beispielsweise beim gemeinsamen Mittagessen.
- In den Niederlanden: *Formellem* Unterricht mit großen Gestaltungsspielräumen der Einzelschulen²⁰, einem *nicht-formellen* Bereich, zu dem die Vorschule gehört²¹, wie auch die außerschulischen „Auffangzentren“ (van den Ven 2002) für die Vier- bis Zwölfjährigen²², der fakultative Unterricht in den Muttersprachen und weitere außercurriculare Aktivitäten, die zur Schulprofilbildung beitragen.
- In Finnland: Größtenteils projektartigem Unterricht neben zahlreichen *formellen* Förderangeboten, wenigen direkt auf die Schule bezogenen *nicht-formellen* Bildungsarrangements (Nachmittagsgruppen, Horte etc.) und einem traditionellen Bereich *informeller* Bildung²³ beim gemeinsamen Mittagessen von Lehrern und Schülern.

1.4 Funktionen des Außerschulischen

Die schulbezogenen Funktionen der außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Angebote in den (ganztägigen) Bildungssystemen schwanken zwischen *unterrichts-* bzw. *schulunterstützend*, *-ergänzend*, *-ersetzend* und *eigenständig*.

- In Frankreich haben die außerunterrichtlichen Arrangements vor allem *unterrichtsergänzend*en Charakter für schwächere Schüler (*étude surveillée et dirigée*); die Arbeitsgemeinschaften im *foyer socio-éducatif* haben „sozialerzieherische“, also *schulunterstützende* Funktionen; die mittwöchlichen Sportgruppen haben insofern *schulersetzenden* Charakter, als dass sie die Lücke des Ganztagschulsystems zu schließen helfen; die Kooperationen mit kommunalen und öffentlichen Trägern (über die *contrats d'aménagement du temps de l'enfant*) haben *schulergänzende* Funktionen; die mittwöchlichen Angebote der katholischen Kirche und anderer Religionsgruppen und auch die Ferienkolonien in den langen Sommerferien sind als *eigenständig* zu bezeichnen.²⁴

- In Finnland gibt es zahlreiche *unterrichtsunterstützende* Förderangebote für schwächere Schüler²⁵; die seit den 1990er-Jahren im Rückgang begriffenen Nachmittagsangebote der Kommunen und der Freien Träger haben z.T. *schulergänzende* (Horte) und z.T. *eigenständige* (Jugendzentren, Verbände) Funktionen; die Nachmittagsbetreuung des im Aufbau befindlichen finnischen Ganztagsbetreuungssystems hat vor allem beaufsichtigende und insofern *schulersetzende* Funktion, da sie die nachmittägliche „Betreuungslücke“ des finnischen Schulsystems schließen soll.
- In den Niederlanden haben die außerschulischen Angebote des Ganztagsystems eine weitgehend *eigenständige*, weil unabdingbar konstitutive Funktion im *verlengde schooldag* und vor allem in der *brede school*. Mit ihrer Verallgemeinerung ist neben die anfänglich kompensatorische Funktion der *brede school* die *schulergänzende* Funktion eines nachmittäglichen Aktivitätsprogramms für potenziell alle Kinder und Jugendlichen getreten. Darüber hinaus gibt es auch hier *unterrichts-* bzw. *schulunterstützende* Maßnahmen der Schulen sowie der – wiederum trägerrechtlich *eigenständigen* – Schulsozialarbeit.²⁶

Informationslücken

Auf der organisationsbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations- und vielleicht sogar Forschungslücken auf: In Bezug auf Trägerschaft und Finanzierung wäre die Rolle der Provinzen in den Niederlanden und der *départements* in Frankreich näher zu untersuchen sowie die – vermutlich – ambivalenten Auswirkungen der Dezentralisierung, hin zu mehr „Beteiligung“ der Adressaten, und zwar sowohl in finanzieller als auch in demokratischer Hinsicht. Darüber hinaus blieben bisher in allen drei Ländern noch Lücken im Wissensstand über (schulbezogene) nicht-formelle Bildungsinstitutionen.

2. Zum Personal (ganztägiger) Bildungssysteme

Im Hinblick auf das die „Ganztägigkeit“ gewährende Personal erscheinen mir vor allem die formalen *Ausbildungsgänge* (2.1), die inhaltlichen *Ausbildungsrichtungen* (2.2) und der *Professionalisierungsgrad* (2.3) relevant.

2.1 Ausbildungsgänge

Bei den formalen Ausbildungsgängen des Ganztagspersonals ist das Mischungsverhältnis aus *wissenschaftlichen* (universitären) Ausbildungen, solchen auf *wissenschaftlicher Grundlage* (fachhochschulischen) und *berufsfeldbezogenen* (fachschulischen) Ausbildungsgängen sowie sonstigen zu beachten.

- In Frankreich werden die Pädagogen und Pädagoginnen der Vorschule und der Grundschule – zum Teil gemeinsam – in den gleichen *universitären* Institutionen

(*Institut Universitaires pour la Formation des Maîtres*) ausgebildet und beide vom Bildungsministerium angestellt, werden, der Förderunterricht und die Hausaufgabenaufsicht – die lange Zeit ebenfalls durch Lehrer und *fachhochschulisch* ausgebildete Erzieher geleistet wurden – wird seit Neuestem vermehrt durch pädagogisches Hilfspersonal (z.B. Studenten) oder sogar durch ungelernte Honorarkräfte gewährleistet.²⁷

- In Finnland arbeiten an fast allen Schulen Lehrerassistenten, Schulsozialarbeiter, Schulkrankenschwestern sowie weiteres sozial- und sonderpädagogisches sowie psychologisches und beratendes Personal²⁸, die Mitarbeit in den Horten erfordert einen *universitären* BA-Abschluss, hingegen die Tätigkeit als Klassenlehrer in der Grundschule oder als Fachlehrer in der Sekundarstufe einen *universitären* MA-Abschluss.
- In den Niederlanden werden Erzieher und Grundschullehrer ebenso wie Sozialpädagogen vier Jahre lang auf *Fachhochschulniveau* ausgebildet (an Pädagogischen Hochschulen), die Sekundarschullehrer absolvieren hingegen nach ihrem vierjährigen Fachstudium ein einjähriges Praxisstudium an Fachbereichen, die den *Universitäten* angegliedert sind; hier gehört die Kooperation zwischen Lehrern und anderen professionellen und semi-professionellen Berufsgruppen zur Kernstrategie, um die nachmittäglichen Aktivitäten zu koordinieren: Spezialisten aus anderen Bereichen (Gesundheit, Kinderschutz, Jugendarbeit, Ausländerbeauftragte u.v.a.) arbeiten eng mit der Schule zusammen.

2.2 Ausbildungsinhalte

In Bezug auf die inhaltlichen Ausbildungsrichtungen des pädagogischen Personals ist nach *schul-*, *sozial-* und *freizeitpädagogischen* sowie sonstigen Inhalten zu unterscheiden. In allen drei Ländern fällt der große Anteil von nicht-unterrichtendem Personal in den Bildungseinrichtungen auf:

- Im französischen Ganztagschulsystem ist mehr als ein Viertel der Angestellten „pädagogisches Hilfspersonal“ (Hörner 2004), damit sind gemeint: für die Mittagsaufsicht und die Fördermaßnahmen Absolventen oder Studenten eines Fachstudiums, Erziehungshelfer (*aide-éducateurs*) und neuerdings Erziehungsassistenten (*assistants d'éducation*) – oft ohne pädagogische Ausbildung; hinzu kommen die Kantinenkräfte und die CDI-Fachkraft (*documentaliste*) – meist eine Diplom-Bibliothekarin.²⁹ Die nach ihrem Fachstudium ein Jahr lang *schulpädagogisch* ausgebildeten Lehrer geben in diesem System Unterricht und gestalten die fakultativen AG's im *foyer socio-éducatif* bzw. am Mittwoch(-nachmittag).
- Im finnischen „Drei-Viertel-Schulsystem“ arbeitet *schulpädagogisch*, sonderpädagogisch, *sozialarbeiterisch*, medizinisch und psychologisch ausgebildetes Personal; in den kommunalen Horten und Jugendzentren arbeitet *sozialpädagogisch* ausgebildetes Personal, die Gruppen werden normalerweise von einer qualifi-

zierten Kraft (mit Fachhochschul- oder Berufsschulabschluss) mit einigen Ehrenamtlichen oder zeitweise angestellten Erwerbslosen geleitet.

- Im niederländischen System arbeiten an den *basisscholen* Lehrer und Lehrerinnen mit breiten *pädagogischen* Ausbildungen, an den weiterführenden Schulen lernstoff-orientiert ausgebildete *Lehrer*. An den „Runden Tischen“, die die *brede scholen* konstituieren und gestalten, versammeln sich *Schulpädagogen* (Lehrer und Hilfslehrer), *Sozialpädagogen/-arbeiter* (Krippenleiterinnen, Schulsozialarbeiter, Mitarbeiter von Kinder- und Jugendclubs, Vertreter des Kinderschutzes) genauso wie Schulärzte, Bibliothekare, Hausmeister, Verwaltungspersonal, Vertreter kommerzieller Freizeiteinrichtungen, Elternvertreter, Ausländerbeauftragte, Nachbarschaftspolizisten und andere Gemeindevertreter u.v.a.

2.3 Professionalisierung

Ein weiteres Augenmerk gilt der Verteilung der „ganztägigen“ Tätigkeiten auf *professionelle*, *semi-professionelle* und *ehrenamtliche* Kräfte.

- In Frankreich gibt es neben den *professionellen* Lehrern, der Bibliothekarin, dem Kantinenchef und dem Koordinator des pädagogischen „Hilfspersonals“ (*conseiller principal d'éducation*: Haupterziehungsberater³⁰) eine ganze Reihe *semi-professioneller* Aufseher (*surveillants*; 28 Stunden/Woche), Erziehungshelfer (*aide-éducateurs*; 35 Stunden/Woche) und Erziehungsassistenten (*assistants d'éducation*, z.B. Absolventen, Studenten) sowie *ungelehrte* Honorarkräfte (z.T. Erwerbslose).
- In Finnland wird die Konzentration der Lehrer auf den Unterricht durch eine ganze Reihe anderer *professioneller* Kräfte möglich gemacht (s.o.). In dem Modellprojekt zur Ganztagsbetreuung an Schulen werden auch die nachmittäglichen Hobbygruppen von dafür extra entlohten Lehrkräften angeboten. Hingegen muss die Arbeit in den Horten und Jugendzentren u.a. durch eine Anzahl *semi-professioneller* und *ehrenamtlicher* Kräfte gewährleistet werden.
- In den Niederlanden haben in den letzten Jahren immer mehr Schulen die lange Mittagspause mit *ehrenamtlichen* Helfern (meistens Müttern) oder auch mit bezahlten Kräften überbrückt. Diese familienpolitisch bzw. pädagogisch unbefriedigenden Lösungen haben mit zur Entwicklung der *brede school* beigetragen. Daran sind, wie oben bereits erwähnt, eine ganze Reihe *professioneller* und *semi-professioneller* Kräfte beteiligt.

Informationslücken

Auf der personalbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations- und vielleicht sogar Forschungslücken auf: In Bezug auf die Ausbildungsniveaus und -inhalte müsste noch mehr über das außerunterrichtliche bzw. -schulische Personal (im französischen *foyer d'éducatif* und in den Kooperationen im Rahmen der *contrats d'aménagement du temps de l'enfant*, in den Nachmittagsangeboten der

finnischen Horte und Jugendzentren und im Modellprojekt *MUKAVA*, in den Nachmittagsprogrammen der niederländischen *brede scholen*) in Erfahrung gebracht werden. Darüber hinaus blieben bisher in allen drei Ländern noch Lücken im Wissensstand über die Bezahlung des Personals und – damit verbunden – die gesellschaftliche Anerkennung der verschiedenen pädagogischen Professionen.

Zusammenfassende Bewertung und Ausblick

Auf den beiden hier zusammengestellten Vergleichsebenen, Organisation und Personal, lässt sich über das französische, finnische und niederländische (ganztägige) Bildungssystem zusammenfassend sagen:

- Wir haben es mit überwiegend kommunalen Trägerschaften und nationalstaatlichen Finanzierungen zu tun, bei gleichzeitig signifikanten – in den letzten Jahren durch Dezentralisierungsbestrebungen ‚von oben‘³¹ offensichtlich steigenden – Anteilen öffentlicher und privater Träger und Geldgeber.
- Bei den Formen von Bildung überwiegt die formelle Schulausbildung, bei gleichzeitig signifikanten – ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden – Anteilen nicht-formeller Bildung, der zumeist schulunterstützende und -ergänzende Funktionen zugeschrieben werden, und kleineren Anteilen eigenständiger Sozialisationsinstanzen.
- Das Personal der Ganztageseinrichtungen setzt sich aus einer relativ großen – ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden – Anzahl nicht-unterrichtender Pädagoginnen und Pädagogen zusammen, mit z.T. deutlich niedriger gestuften formalen Ausbildungsgängen, wodurch ein steiles Gefälle in den Professionalisierungsgraden der Bereiche formeller und nicht-formeller Bildung besteht.

Letztgenannte Entwicklung ist insofern als ambivalent zu bezeichnen, weil dies in den meisten Fällen Ausdruck einer Inkorporierung außerschulischer Kompetenzen in das jeweilige Schulsystem ist (vor allem in der französischen *Ganztagschule*, aber auch im finnischen Modellprojekt zu *Ganztagsbetreuung*) und nur zu einem geringeren Teil Ausdruck einer Integration von schulischer und außerschulischer Bildung (wie z.B. in den Ansätzen zu einer *Ganztagsbildung*³² in den Niederlanden), wodurch ein Gemeinsames, Drittes, Neues entsteht.

In der weiteren Beschäftigung mit diesem Thema wird zunächst die vorliegende Synopse thematisch erweitert – die Ebenen Adressaten und Disziplin/Theorie kommen hinzu –, anschließend werden drei weitere Länder (Japan, Italien, Russland) einbezogen, um im darauf folgenden Schritt zu einer Typologie ganztägiger Bildungssysteme zu gelangen, die gesellschafts- und bildungstheoretisch einzurahmen sein wird.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich dabei um ein Habilitationsvorhaben, das – aufbauend auf Vorarbeiten zum Verhältnis von schulischer und außerschulischer Pädagogik (Coelen 2002a und 2002b) – im November 2002 im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs „Jugendhilfe im Wandel“ an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld begonnen wurde und 2005 abgeschlossen sein soll.
- 2 Selbstverständlich können Länderdarstellungen einzelner Autoren und Autorinnen nicht als erschöpfende Forschungsquellen für eine solche Synopse (oder gar für eine daraus zu entwickelnde Typologie) ganztägiger Bildungssysteme gelten. In den nächsten Monaten werde ich die Angaben mit Hilfe diverser länderspezifischer Publikationen ergänzen (eine empirische Primärerhebung in den Ländern ist im Rahmen der jetzigen Projektbedingungen leider nicht möglich). Die vorliegende Darstellung des französischen Systems ist bereits ergänzt durch weitere Angaben von Hörner (2002), Allemann-Ghionda (2003) und Testu (2003), die Darstellung des finnischen Systems durch Angaben von Kansanen (2002), Matthies (2002) und Renz (2003), die Darstellung des niederländischen Systems durch Angaben von Brinkmann (1996), Nieslony (1998) und van de Ven (2002); alle Länderdarstellungen sind ergänzt um die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003) und von Radisch/Klieme (2003).
- 3 Die Ebenen „Adressaten“ und „Disziplin/Theorie“ können hier aus Platzgründen nicht ausformuliert werden, siehe dazu meinen Beitrag in Otto/Coelen 2004b.
- 4 Eine englischsprachige Erläuterung der zugrunde liegenden methodologischen Überlegungen und des methodischen Vorgehens ist zu lesen in Coelen 2004b.
- 5 Die Bezeichnung „ganztägig“ ist in Klammern gesetzt, da von den analysierten Ländern – entgegen der weit verbreiteten Meinung – nur Frankreich über ein flächendeckendes Ganztags(schul)system verfügt: Finnland hat, bis auf ein Modellprojekt, „Drei-Viertel-Schulen“ (Vormittagsunterricht plus Mittagessen); in den Niederlanden nimmt die Zahl der ganztägigen Bildungsangebote (in Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Anbietern) erst in den letzten Jahren zu.
- 6 Im Folgenden unterscheide ich zwischen staatlichen (in den meisten Ländern genauer: kommunal getragenen), öffentlichen (in vielen Ländern durch Religionsgemeinschaften, Stiftungen, Vereinen/Verbänden getragenen) und privaten Schulen (durch kommerzielle Anbieter getragene Schulen) und private Lösungen (in den allermeisten Fällen durch Familienmitglieder oder Bekannte gewährleistete Betreuungen). Die weit verbreitete Unterscheidung in „staatlich = öffentlich“ einerseits und „privat = gewerblich“ andererseits ist – besonders bei der hier verfolgten Fragestellung – irreführend.
- 7 In Frankreich sind knapp 80 % der Schulen in direkter Trägerschaft des Staates. Die Kommunen haben im französischen Schulwesen keine nennenswerten Kompetenzen.
- 8 An „MUKAVA“, das seit 2002 in vier Städten durchgeführt wird, nehmen sieben Schulen und ca. 2.000 Schüler und Schülerinnen der Klassen 1 bis 9 teil.
- 9 Die *brede school* ist die „erweiterte pädagogische Form“ (du Bois-Reymond) des Konzepts des *verlengde schooldag* (verlängerten Schultages). Formal untersteht eine *brede school* den beiden Ministerien, die für Jugend und für Schule zuständig sind; ob und in welcher Form die initiiierenden lokalen Initiativen akzeptiert werden, entscheidet jede Gemeinde für sich entsprechend ihrer kinder-/jugend- und schulpolitischen Prioritäten. Ab ca. 2010 wird ungefähr jede siebte *basisschool* (die niederländische Grundschule für die Vier- bzw. Fünf- bis Zwölfjährigen) eine *brede school* sein. Van de Ven (2002, 343) sieht darin „mehr als ein(en) Trend“.
- 10 „Privat“ ist differenziert nach privat-gewerblicher und privat-familiärer Finanzierung.
- 11 Im Falle der *brede scholen* anteilig aus den Ressorts, die für Schule und für Jugendarbeit zuständig sind.

- 12 Diese Pauschalfinanzierung, bemessen an den Schülerzahlen des Vorjahres, hat offensichtlich den Effekt einer „Entlassungswelle“ nach dem jeweiligen Zähltag. Einer der Vorteile dieser Finanzierung ist die vollständige Deckungsfähigkeit von Personal- und Sachmitteln; Sponsoring, also privat-gewerbliche Finanzierung, ist in Grenzen zugelassen; die Schulleiter müssen mehr und mehr Manageraufgaben übernehmen. Du Bois-Reymond (2004) merkt kritisch an, dass die Trägervereine in einigen Fällen zu großen „Bildungsfirmen“ fusioniert wären.
- 13 Die Kosten für die außerschulischen Betreuungseinrichtungen, die entweder privat-gewerbliche Unternehmen sind oder anteilig von Eltern, Staat und solchen Betrieben finanziert werden, denen an Frauenerwerbsarbeit gelegen ist, sind so teuer, dass sie „in den meisten Familien das Einkommen der halbtags arbeitenden Mütter aufzehren“ (du Bois-Reymond 2004).
- 14 Die Lehrpersonalkosten werden vom Zentralstaat bestritten, die Sachkosten durch die *départements* in Sek. I bzw. die Schulverwaltungsbezirke (*académies*) in Sek. II.
- 15 Die lokalen Bildungsträger haben Anspruch auf staatliche Zuschüsse für Gründungs- und Betriebskosten; sie kommen praktisch für sämtliche mit der Schule zusammenhängende Ausgaben auf: Unterrichtsmaterial, Mahlzeiten, medizinische Vorsorge, Transport.
- 16 Nach einem Gesetzesvorhaben für 2004 soll der Nationalstaat nur 57 % des Bildungswesens finanzieren und der Rest die Kommunen und die Eltern. Schon jetzt versuchen die Schule verstärkt, Mittel aus privaten Quellen einzuwerben.
- 17 Siehe zu dieser international üblichen – wenngleich auch manchmal mit anderen Zuschnitten getroffen – Unterscheidung: Bundesjugendkuratorium (2002) und Overwien (2004).
- 18 Mit einem geringem Anteil von projektartigem Lernen: Laut nationalem Curriculum 10 % der Unterrichtszeit.
- 19 Zu diesen „sozialerzieherischen Tätigkeiten“ (Hörner 2004) gehören Theatergruppen, die Schülerzeitung, der UNESCO-Club (zu Problemen der Dritten Welt), antirassistische Arbeitsgemeinschaften etc.
- 20 In den ersten drei Jahren der Sekundarstufe, der „Basisbildung“, können fast die Hälfte der Unterrichtsstunden von den Schulen gefüllt werden, z.B. mit Inhalten wie Technik, Informatik, Versorgung. Die Oberstufe, das *Studiehuis*, hat eine neue, offene und selbstständige Didaktik.
- 21 Die Kindergärten sind seit 1985 in die integrierte *basischool* eingegangen.
- 22 In Deutschland dem Hort vergleichbar; sie haben nach dem Unterricht und während der Ferien geöffnet.
- 23 Hier als „soziale und gesundheitliche Fürsorge“ bezeichnet.
- 24 Alix (2003) betont den Effekt der „viel(en) gemeinsam verbrachte(n) Zeit“, also die Sozialisationsfunktion der französischen Ganztagsschule. Hörner (2004) fügt dies in einen größeren Rahmen ein, indem er feststellt, dass der Staat – quasi als Nebeneffekt der ursprünglich beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion – einen verlässlichen Rahmen für Unterricht und Kinderbetreuung vorgibt, auf den die Familien bauen können und der sich insofern familien- und gesellschaftspolitisch auswirkt.
- 25 So ist das gute PISA-Ergebnis Finnlands durch eine Reihe von Faktoren erklärbar, die nicht der formellen Bildung zuzurechnen sind: An fast allen Schulen gibt es Förderstunden, Sonderpädagogen, Lehrerassistenten, Schulsozialarbeiter und Schulkrankenschwestern.
- 26 Siehe Nieslony (1998, 360).
- 27 Diese kostengünstigen pädagogischen Dienstleistungen sind nach Hörner (2004) „die personellen Eckpfeiler der französischen Ganztagsschule“. Sie sollen zugleich auch der Studienfinanzierung bzw. zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit dienen.

- 28 Neuerdings gibt es eine Tendenz gegen diese Ausdifferenzierung zu Gunsten einer stärkeren Bündelung in der Profession des Klassenlehrers (vgl. Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ 2003).
- 29 Die *documentaliste* wird in jüngster Zeit allerdings in vielen Fällen durch kostengünstigeres Personal ersetzt.
- 30 früher: *surveillant général*
- 31 Insbesondere in den Niederlanden, aber auch in den anderen beiden hier untersuchten Ländern, verschiebt sich die „Bildungspolitik (...) zunehmend vom Staat zur Gemeinde“ (van de Ven 2002, 343).
- 32 Siehe zu diesem Konzept Coelen (2002b).

Literatur

- Adick, Christel (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen, in: ZfE, H. 2, S. 173-187
- Alix, Christian (2003): Ganztagsschule Frankreich – eine Fallstudie. In: Bildung PLUS: Online Bibliothek – http://bildungplus.forum-bildung.de/files/GTS_Fallstudie.pdf (abgerufen am 27.2.2004)
- Allemann-Ghionda, Cristina (2003): Ganztagsschule – ein Blick über den Tellerrand. In: Appel u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 206-216
- Anweiler, Oskar u.a. (1996): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei. 4. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel
- Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (Koordination: DIPF) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. In: Bildung PLUS: Online Bibliothek – <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> (abgerufen am 27.2.2004)
- Bois-Reymond, Manuela du (2004): Formelle und nicht-formelle Bildung in den Niederlanden. In: Otto/Coelen (2004b) (Hrsg.), a.a.O.
- Brinkmann, Günter (1996): Niederlande. In: Anweiler, Oskar u.a., a.a.O., S. 124-142
- Bundesjugendkuratorium (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Hrsg. v. Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg. Opladen
- Coelen, Thomas (2002a): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt/M.
- Coelen, Thomas (2002b): „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis, H. 1, S. 53-66
- Coelen, Thomas (2003): Ganztagsbildung im internationalen Vergleich. Eine Forschungsskizze. In: Appel u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 217-226

- Coelen, Thomas (2004a): Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartnuß/Maykus (Hrsg.): Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, S. 242-263 (i. D.)
- Coelen, Thomas (2004b): ‚Full-time‘ education systems in knowledge-societies. International comparison of the cooperation between schools and out-of-school educational agencies. In: *education-line*: www.leeds.ac.uk/educol/
- Döbert, Hans u. a. (2002) (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler
- Esping-Andersen, Gøsta (1999): Social Foundations of Postindustrial Economics. Oxford
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1997): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union. Luxemburg
- Homfeldt, Hans Günther/Brandhorst, Katrin (2004): International vergleichende Soziale Arbeit. Sozialpolitik – Kooperation – Forschung. Baltmannsweiler
- Hörner, Wolfgang (1996): Frankreich. In: Anweiler u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 83-108
- Hörner, Wolfgang (2002): Frankreich. In: Döbert u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 155-175
- Hörner, Wolfgang (2004): Ganztagsschule in Frankreich. In: Otto/Coelen (2004b) (Hrsg.), a.a.O.
- Huxtable, Marion/Blyth, Eric (Ed.) (2002): School Social Work Worldwide. Washington DC
- Kansanen, Pertti (2002): Finnland. In: Döbert u.a. (Hrsg.), S. 142-154
- Matthies, Aila-Leena (2002): Finnisches Bildungssystem und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/02, S. 38-45
- Nieslony, Frank (1997): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Sozialpädagogische Arbeit in Schulen des niederländischen Bildungssystems. Perspektiven für Deutschland? Opladen
- Nieslony, Frank (1998): Schulbegleitung und Schulsozialarbeit in den Niederlanden. In: neue praxis, H. 4, S. 350-362
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2004b): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2004a): Grundbegriffe zur Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden
- Overwien, Bernd (2004): Informelles Lernen. In: Otto/Coelen (2004a) (Hrsg.), a.a.O.
- Pulkkinen, Lea/Pirttimaa, Raija (2004): Der „integrierte Schultag“ in Finnland. In: Otto/Coelen (2004b) (Hrsg.), a.a.O.
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“, Frankfurt/M.: DIPF. In: Bildung PLUS: Online Bibliothek – http://www.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf (abgerufen am 27.2.2004)
- Renz, Monika (2003): Ganztagsschule im europäischen Ausland – eine Selbstverständlichkeit? In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe 1/03, S. 40-42
- Testu, François (2003): Dans le futur débat sur l'école, le problème des rythmes scolaires (Vortragsmanuskript für die Tagung: „Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“ am 1./2.12.2003 in Frankfurt/M.). In: www.cahiers-pedagogiques.com/actu/fiches/testu.html (abgerufen am 27.2.2004)
- Treptow, Rainer (2002): International Vergleichende Sozialpädagogik. Eine Aufgabenbestimmung zwischen den Komparatistiken. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen
- Ven, Bob van de (2002): Niederlande. In: Döbert u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 329-346